

Drerup, Heiner

Die neuere Koedukationsdebatte zwischen Wissenschaftsanspruch und politisch-praktischem Orientierungsbedürfnis

Zeitschrift für Pädagogik 43 (1997) 6, S. 853-875



Quellenangabe/ Reference:

Drerup, Heiner: Die neuere Koedukationsdebatte zwischen Wissenschaftsanspruch und politisch-praktischem Orientierungsbedürfnis - In: *Zeitschrift für Pädagogik* 43 (1997) 6, S. 853-875
- URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-106706 - DOI: 10.25656/01:10670

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-106706>

<https://doi.org/10.25656/01:10670>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 43 – Heft 6 – November/Dezember 1997

Thema: Geschlecht als Kategorie in der Erziehungswissenschaft

- 849 HEINZ-ELMAR TENORTH
Geschlecht als Kategorie in der Erziehungswissenschaft.
Zur Einleitung in den Themenschwerpunkt
- 853 HEINER DRERUP
Die neuere Koeduktionsdebatte zwischen Wissenschaftsanspruch und
politisch-praktischem Orientierungsbedürfnis
- 877 PETER-MARTIN ROEDER/SABINE GRUEHN
Geschlecht und Kurswahlverhalten
- 895 LEONIE HERWARTZ-EMDEN
Die Bedeutung der sozialen Kategorien Geschlecht und Ethnizität für
die Erforschung des Themenbereichs Jugend und Einwanderung
- 915 BERNO HOFFMANN
Fehlt Jungen- und Männerforschung? Zur Theorie moderner
Geschlechtersozialisation
- 929 JULIANE JACOBI
Modernisierung durch Feminisierung? Zur Geschichte des
Lehrerinnenberufes

Diskussion: Der Bildungsbegriff in der Erziehungswissenschaft

- 949 DIETER LENZEN
Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz den
Bildungsbegriff ab?
- 969 HEINZ-ELMAR TENORTH
„Bildung“ – Thematisierungsformen und Bedeutung in der
Erziehungswissenschaft

Weitere Beiträge

- 987 ERHARD SCHLUTZ/JOSEF SCHRADER
Systembeobachtung in der Weiterbildung. Zur Angebotsentwicklung im
Lande Bremen

Besprechungen

- 1011 HANS-WERNER FUCHS
Gisela Trommsdorff (Hrsg.): Sozialisation und Entwicklung von Kindern vor und nach der Vereinigung
Jürgen Zinnecker/Rainer K. Silbereisen: Kindheit in Deutschland. Aktueller Survey über Kinder und ihre Eltern
- 1017 GERHARD KLUCHERT
Burkhard Dietz/Ute Lange/Manfred Wahle (Hrsg.): Jugend zwischen Selbst- und Fremdbestimmung. Historische Jugendforschung zum rechtsrheinischen Industriegebiet im 19. und 20. Jahrhundert
Alfons Kenkmann: Wilde Jugend. Lebenswelt großstädtischer Jugendlicher zwischen Weltwirtschaftskrise, Nationalsozialismus und Währungsreform
- 1021 THOMAS TH. BÜTTNER
Kersten Reich: Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik
- 1024 JÜRGEN DIEDERICH
Edmund Kösel: Die Modellierung von Lernwelten. Ein Handbuch zur subjektiven Didaktik

Dokumentation

- 1027 Pädagogische Neuerscheinungen

Die neuere Koeduktionsdebatte zwischen Wissenschaftsanspruch und politisch-praktischem Orientierungsbedürfnis

Zusammenfassung

In der Koeduktionsdebatte werden gegenwärtig widersprüchliche Bilanzen zu den Wirkungen von Koedukation bzw. Nichtkoedukation gezogen; darüber hinaus ist auch die Bewertung dieser Wirkungen strittig. Die Bilanzen werden in einigen Überzeugungsgemeinschaften zur Grundlage einer normativen Pädagogik gemacht, für die man die Bezeichnung „reflexive Koedukation“ gewählt hat. In dem Artikel wird die These vertreten, daß einer solchen Flucht ins Engagement eine reflexive Koeduktionsdebatte entgegengestellt werden sollte, in der die Topoi der populären Bewegungsliteratur mit methodenkritischen Überlegungen aus der neuen einschlägigen Forschungsliteratur konfrontiert werden. Hierzu will der Artikel einen Beitrag leisten.

1. Koedukation – ein Thema, das (k)ein Thema ist?

Die neuere Koeduktionsdebatte findet in den neunziger Jahren in der deutschen Öffentlichkeit ein sehr unterschiedliches Echo. Mit Blick vor allem auf die alten Bundesländer bilanzieren FAULSTICH-WIELAND und HORSTKEMPER 1996 eine intensive, seit 15 Jahren andauernde neue Koeduktionsauseinandersetzung, die mit großen Engagement geführt wird und mit großen Hoffnungen und Befürchtungen verbunden ist (FAULSTICH-WIELAND/HORSTKEMPER 1996). Für Ostdeutschland sieht die Bilanz, die von Protagonistinnen und Beobachterinnen der Koeduktionsdebatte gezogen wird, ganz anders aus. „Koedukation ist im Denken ostdeutscher Lehrerinnen und Lehrer kein Problem und in der erziehungswissenschaftlichen Debatte kein Thema“, meint MARLIES HEMPEL (1995b). Der Begriff Koedukation, mit dem üblicherweise die gemeinsame Erziehung von Jungen und Mädchen gemeint ist (während soziale Koedukation die gemeinsame Erziehung von Kindern und Jugendlichen unterschiedlicher sozialer Schichten, Rassen, Religionen, Nationalitäten etc. meint, vgl. BÖHM 1988, S. 335), sei relativ ungebräuchlich bzw. unbekannt (HEMPEL 1995b). Zudem, so FUHRMANN (1995, S. 219), sei das Interesse für das Koeduktionsthema in der Lehrerschaft so gering, daß Seminarangebote des Pädagogischen Landesinstituts Brandenburg hierzu seit 1991 mangels Nachfrage regelmäßig ausfielen. Und auch Lehrer und Lehrerinnen sehen es als unproduktiv an, Geschlechterverhältnisse im Unterricht zu häufig zum Thema zu machen. Schülerinnen und besonders Schüler wiesen dies als „unangemessene ‚missionarische Einmischung‘ in private Belange“ zurück (so HORSTKEMPER 1995a, S. 186). Gegenstand der folgenden Überlegungen ist daher vor allem die neuere westdeutsche koeduktionskritische Debatte.

Ich gehe so vor, daß ich nach einigen Anmerkungen zur Geschichte die Zen-

tralthese der neueren Koedukationskritik vorstelle (2.) und analysiere, wie die mit der These formulierten Topoi der neueren Koedukationskritik in der „Bewegungsliteratur“ verwandt werden (3.), ob und inwieweit die skizzierten „Bewegungswahrheiten“ auf dem Prüfstand einer wissenschaftlichen Kritik bestehen können (4.) und schließlich, welche Folgerungen aus der Koedukationsdebatte sich für eine Modernisierung des Bildungswesens ziehen lassen bzw. in welche Richtung die Koedukationsdiskussion weitergeführt werden könnte (5.).

2. *Zum Verlauf der neueren Koedukationsdebatte in der BRD*

Die Umwandlung von Jungenschulen und Mädchenschulen in koedukative Schulen in den sechziger und siebziger Jahren verlief eher unauffällig. Es gab de facto keine wissenschaftlichen Erhebungen im Sinne einer Begleitforschung, schon gar nicht Modellprojekte, deren positive Evaluation durch Bildungsforschung etwa als Voraussetzung für eine bildungspolitische Entscheidung im Sinne einer Umwandlung ehemals monoedukativer Schulen in koedukative Schulen eingeplant gewesen wäre. Eine entsprechend ausgebaute Bildungsforschung als wissenschaftliche Instanz, die derartige Evaluationsvorhaben hätten planen und durchführen können, existierte zur damaligen Zeit noch nicht. Die pädagogische Diskussion in den sechziger Jahren argumentierte in weiten Teilen mit Mutmaßungen deskriptiv-normativer Art (vgl. SCHULTHEIS 1995, S. 200ff.), wie sie etwa im Memorandum des Deutschen Instituts für Wissenschaftliche Pädagogik (ein Institut in katholischer Trägerschaft) formuliert worden sind (SPECK 1966). In diesem Memorandum aus dem Jahre 1966 konstatiert man zu Recht, daß in die Diskussion der Koedukationsfrage „keine wesentlich neuen Gesichtspunkte“ seit der Jahrhundertwende eingeflossen seien und daß die beteiligten Wissenschaften – die Pädagogik und ihre Nachbarwissenschaften wie Anthropologie und Psychologie – es nicht vermocht hätten, „auch nur einen einzigen Streitpunkt hinreichend zu klären“ (STEINHAUS 1966, S. 46). Dieser Eindruck der immer gleichen Argumente und eines ausbleibenden Rationalitätsfortschritts in der Diskussion dieser Argumente wird auch 26 Jahre später wiederholt (vgl. NEGHBABIAN 1992).

Der eigentliche Beginn der neuen Koedukationsdebatte hängt mit der neuen Frauenbewegung zusammen, die sich Ende der sechziger, Anfang der siebziger Jahre in der BRD formiert (ausführlich FAULSTICH-WIELAND 1991, S. 1 ff.). Die deutsche schulbezogene Frauenforschungsdiskussion wurde zunächst in weiten Teilen als Rezeption der anglo-amerikanischen Diskussion geführt. Vor allem die amerikanische Koedukationskritik, die in den siebziger Jahren im Gefolge der neuen amerikanischen Frauenbewegung („movement for women's liberation“) sich als ein Thema der Auseinandersetzung über Schulprobleme medienwirksam etablieren konnte, wird mit einem gewissen *time lag* in der BRD rezipiert und popularisiert (vgl. TYACK/HANSOT 1990). Anfang der neunziger Jahre beginnt diese Diskussion auch in den Nachbarländern (vgl. zu Österreich: TSCHENET 1992). Daher ist es nicht überraschend, daß sich Themen wiederholen, Diskussionen „recycelt“ werden und manche voraussetzungsreichen Hypothesen aus anderen Bildungssystemen und anderen Zeiten als gesicherte Erkenntnisse ungeprüft übertragen und verallgemeinert wurden (und werden – vgl.

FAULSTICH-WIELAND/HORSTKEMPER 1996, S. 516; NAUMANN 1996, S. 6). Insbesondere überrascht heutige Leser die hohe, von Vorannahmen beeinträchtigte Selektivität der Forschungsdiskussion, die erstaunliche Karriere popularisierter Verallgemeinerungen (Koedukation benachteiligt Mädchen – vgl. z.B. NAUMANN 1995 im Vorwort zu einem GEW-Reader: BÜTTNER/ENDREJAT/NAUMANN 1995); die Pauschalisierung von Aussagen über „die Jungen“, „die Mädchen“, über Sozialisationsprozesse als einfache Konditionierungsprogramme (vgl. kritisch NYSSSEN/SCHÖN 1992, S. 865 ff.; BREITENBACH 1994, S. 186), die Vermengung deskriptiver und normativer Erörterungen in Richtung normativer Pädagogiken, die erstaunliche Leichtigkeit, von einer Kritik praktizierter Koedukation ausgehend, die Strukturfrage (Geschlechtertrennung versus Koedukation) im Bildungssystem zu stellen, vermeintliche oder auch relativ gesicherte Schwächen koedukativer Organisationsformen als gesicherte, nicht veränderbare Defizite festzuschreiben, also gleichsam zu naturalisieren und zugunsten reiner Mädchenschulen zu verbuchen.

Diese Literatur, in der man diese für die pädagogischen Diskussionen nicht untypischen Formen der Argumentation vorfindet, ist keine Forschungsliteratur im engeren Sinne, sondern eher Bewegungsliteratur oder Verständigungsliteratur, in der Mitglieder einer Bewegung die sie bewegenden Themen auf der Grundlage eines „moralischen Paktes“ (vgl. VON MATT 1995, S. 36 ff.) diskutieren. Hierzu paßt die Selbstdeutung feministischer Pädagogik als Befreiungsbewegung (im Sinne PAOLO FREIRES), in der Schlüsselthemen als generative Themen zum Bewußtwerdungsprozeß der Unterdrückten beitragen sollen (PRENGEL 1993, S. 118).

Wenn man die Koeduktionsdiskussion mitsamt ihren Themen und den Umgang mit diesen Themen als Instrument kollektiver Bewußtwerdungsprozesse deutet, so wird der Sinn der provokativen Zuspitzungen wie der Themenwahl verständlich, die ja mit Blick auf ihren Nutzwert für Bewußtwerdungsprozesse zu beurteilen sind. Es geht um einfache „Wahrheiten“, die sich durch soziale Bewegungen gut moralisieren lassen müssen, und zwar in einer Weise, daß die Befunde eindeutig sind, eindeutig moralisch qualifiziert und zu Lasten von verantwortlichen Gruppen/Strukturen verbucht werden können (so z.B. BARZ 1990; vgl. dagegen OSWALD 1986; THORNE 1993).

Die Popularität der Koeduktionsdebatte in bewegten und bewegenden Kreisen der BRD dürfte auch hierauf zurückzuführen sein. Die kritische „Koeduktionstheorie“ ist interessant, denn sie widerspricht dem verbreiteten Glauben, daß Koedukation eine gelungene Problemlösung und kein Problem sei. Sie reizt zur Kritik und Auseinandersetzung, auch zwischen Wissenschaft und sozialer Bewegung. Sie ist überdies so einfach formulierbar, daß sie jedermann meint verstehen zu können, der sich die einschlägigen Lösungen einprägen kann (z.B.: Koeduktionsschulen als „Jungenschulen für alle“). Sie ist andererseits so komplex, daß auch Spezialisten sich ihr widmen können, und zudem so unvollständig, daß weitere Ausarbeitung dringend geboten ist. Sie erfüllt somit wichtige Bedingungen der Rhetorik einer „erfolgreichen Theorie“ (vgl. etwa analog zur „Theorie“ von GILLIGAN: DAVIS 1991; generell DAVIS 1971, 1986).

Man kann die Zentralthese der Koeduktionskritik in einem generellen Sexismusverdikt zusammenfassen: Die Einführung der Koedukation hat zwar zur formalen Gleichheit im Bildungswesen beigetragen, allerdings nur im Sinne ei-

ner „Jungenschule für alle“ (d.h. einer „Sonderschule für alle“), deren offizieller (gleichsam als Erblast der Umwandlung der Jungenschulen – Bildungskommission NRW 1995, S. 128) wie geheimer Lehrplan die Mädchen benachteiligt zugunsten der Jungen bzw. die Jungen bevorzugt zu Lasten der Mädchen, ohne deren positive Beiträge in vielen Schulen der Unterricht gar nicht mehr durchführbar wäre (Mädchen als „Sozialtherapeutinnen“, gar als „Sozialschmiere“). Diese generelle Benachteiligungs- bzw. Bevorteilungsthese verweist auf tradierte Besonderheiten des offiziellen (Curricula, Lehrbücher) wie des geheimen Lehrplanes (insbesondere soziale Umgangsregeln, latente Geschlechterordnungen) und stützt sich vor allem auf

- geschlechtsspezifische Unterschiede im Aufmerksamkeitsverhalten von Lehrerinnen und Lehrern im Unterricht ($\frac{2}{3}$ der Zeit zugunsten der Jungen, $\frac{1}{3}$ zugunsten der Mädchen),
- auf Geschlechtsrollenstereotype in den offiziellen Lehrplänen und Lehrbüchern,
- auf die geringe Anzahl von Lehrerinnen in Führungspositionen und in den naturwissenschaftlichen Fächern,
- auf negative Folgen der Koedukation (vgl. die ersten drei Spiegelstriche) für das Selbstvertrauen der Mädchen und die Interessenentwicklung im mathematisch-naturwissenschaftlich-technischen Bereich (vgl. hierzu GLUMPLER 1994, S. 11f.; FAULSTICH-WIELAND 1991, S. 56ff., 1993; FAULSTICH-WIELAND/HORSTKEMPER 1996; KREIENBAUM 1996, S. 50; TZANKOFF 1996; zur amerikanischen Diskussion vgl. TYACK/HANSOT 1990, S. 250f.).

Diese Zentralthese der Koedukationskritik läßt sich in unterschiedlicher Weise diskutieren: zum einen im Kontext der Frauenbewegung, soweit sie sich als Befreiungsbewegung versteht (Teil 3), zum anderen im Kontext der Bildungsforschung als Forschungshypothese, die ohne Rücksicht auf ihre Tauglichkeit als generativer Auslöser von Bewußtwerdungsprozessen so reformuliert werden muß, daß sie auf ihren Informations- und Wahrheitsgehalt hin überprüft werden kann (Teil 4). Beide Diskussionskontexte und die mit ihnen korrespondierenden Literaturformen gilt es auseinanderzuhalten. Bei separater Protokollführung wird man sehr bald feststellen, daß „Bewegungswahrheiten“ und wissenschaftlich approbierte Forschungsbefunde im Normalfall nicht zu wissenschaftlichen „Wahrheiten“ konvergieren, von denen man direkt Empfehlungen ableiten könnte für eine Modernisierung des Bildungswesens (Teil 5). Die Differenz der „Wahrheiten“ reflektiert die Unterschiedlichkeit der Sozialkontexte von Wissenschaft und sozialer Bewegung und erinnert an das Mißlingen von Versuchen, Geltungsauseinandersetzungen zwischen Wissenschaft und sozialen Bewegungen durch Transferpostulate („Was in der Wissenschaft gilt, gilt auch anderswo“) oder *Duplex-veritas*-Lehren (vgl. NIEWÖHNER 1996) beizulegen.

3. Koedukationskritische Topoi als Bewegungswahrheiten

Die Topoi der Koedukationskritik (Aufmerksamkeitsverteilung, sexistische Inhalte in den Lehrplänen und Lehrbüchern, fehlende Geschlechterparität in den Führungspositionen und in den naturwissenschaftlichen Fächern etc.) eignen sich vorzüglich als Beleg für die Grundannahme (die Patriarchatsthese), der zu-

folge die gesamte Gesellschaft als Unterdrückungsverhältnis zu deuten ist: Patriarchat im Sinne von Männerherrschaft. Wie alle Institutionen weise auch das Schulsystem die Merkmale auf, welche die Gesellschaft als Ganzes kennzeichnen im Sinne der Herrschaft der Männer und Unterdrückung der Frauen. Hierbei fungiert Patriarchat – im Sinne von Männerherrschaft – als universelles überhistorisches System männlicher Dominanz, d.h. nicht in dem ursprünglichen Sinne von Patriarchat als Herrschaft der Väter über Frauen, Kinder, Gesinde, wie es z.B. in der Tradition des „Ganzen Hauses“ der Fall war. Patriarchat meint demnach nicht Patriarchat, d.h. Väterherrschaft, sondern Männerherrschaft, korrespondierend mit der Unterdrückung der Frauen, wobei häufig unklar bleibt, ob dieser so verstandene Begriff „Patriarchat“ nur als ein Konzept, bereits als Leitkonzept einer Gesellschaftstheorie oder gar als ausformulierte Theorie verstanden wird (vgl. hierzu KRAMARAE 1992; BRAUN 1995). In Diskussionen, die sich von der dogmatisch gesetzten Patriarchatstheorie leiten lassen, hat dies in methodischer Hinsicht problematische Folgen, da empirische Fragen zum Stand der Geschlechterverhältnisse durch definitivische Setzungen vorentschieden werden und die für Wissenschaft konstitutive Offenheit aufgehoben wird (vgl. NUNNER-WINKLER 1994a, S. 38f.; zur Kritik aus historischer Sicht: HAUSEN 1986, S. 58).

Wenn man gesellschaftliche Verhältnisse primär als geschlechtsspezifische Herrschafts- bzw. Unterdrückungsverhältnisse deutet und Geschlecht hierbei als der entscheidende „soziale Platzanweiser“ gedacht wird, so eignen sich die Topoi der Koeduktionskritik natürlich vorzüglich als Belege für die generelle Annahme der Patriarchatsthese, der These von der Herrschaft der Männer und der Unterdrückung der Frauen. Dies sei an einigen Beispielen erläutert, die in der Koeduktionsdiskussion sehr populär geworden sind. Gemeint sind die Topoi einer Interaktionsbenachteiligung der Mädchen im koedukativen Unterricht (a), von Geschlechterstereotypen in Lehrplänen/Lehrbüchern (b), einer sozialisatorisch folgenreichen Unterrepräsentanz von Frauen in Leitungspositionen bzw. als Lehrerinnen im naturwissenschaftlich-technischen Unterricht (c) und der Annahme einer Überrepräsentanz von Mädchenschulabsolventinnen (verglichen mit Koeduktionsschulabsolventinnen) in naturwissenschaftlich-technischen Studienfächern (d).

Besonders populär ist die These von der Interaktionsbenachteiligung der Mädchen im koedukativen Unterricht (a) geworden. Kein Wunder: Wenn Mädchen weniger Zuwendungszeit von seiten der Lehrenden als Jungen in der unterrichtlichen Interaktion für sich verbuchen können, so kann man derartige Befunde – vor allem wenn sie sich auch scheinbar noch so einfach quantifizieren lassen – besonders eindrucksvoll als Indiz zur Stützung der generellen Patriarchatsthese verwenden. Mit diesen Befunden läßt sich zudem auch recht gut moralisieren: Man weist darauf hin, daß Jungen länger reden, Jungen Mädchen häufiger unterbrechen usw. Derartige Befunde haben – naiv gelesen – als normativ imprägnierte Aufbereitungen (vgl. TANNEN 1993, S. 206ff.) eine beachtliche Empörungsqualität und eine hohe Überlebensfähigkeit dank ihrer erfolgreichen Vermarktung. Man wird in gängigen Diskussionen immer wieder mit ihnen konfrontiert, seltener mit skeptischen Nachfragen, die den theoretisch-empirischen Gehalt dieser Verallgemeinerungen problematisieren (vgl. z.B. NYSSSEN/SCHÖN 1992, S. 865, 867) bzw. auf ethnozentrische Vorurteile verweisen (TANNEN 1993,

S. 206 ff.), und noch seltener mit Hinweisen, daß es sich bei diesen Befunden um durchaus fragwürdige Aufbereitungen von Erkenntnissen aus „Pilotstudien“ handelt, die mit und ohne Mitwirkung ihrer Autorinnen „in der pädagogischen Ratgeberliteratur zu rezeptologischen Empfehlungen und konfessionellen Erkenntnissen verdichtet“ worden sind (GLUMPLER 1995, S. 150; vgl. BREITENBACH 1994, S. 185 f.).

Ähnlich empörungsrelevant sind Verallgemeinerungen – ob nun fundiert, nicht fundiert oder nicht mehr fundiert – über Sexismus in den Lehrplänen und in den Lehrbüchern (b), wie er seit den siebziger Jahren – also vor der eigentlichen Koedukationskritik – ja bereits kritisiert worden ist anhand von Lesebüchern, Fachbüchern für den Sachunterricht usw. (vgl. z.B. die verarbeitete Literatur von BRAUN 1972; BREHMER 1982). Diese Kritik ist natürlich steigerbar – von der Kritik des Sexismus zum Vorwurf der „Zwangsheterosexualität“ bzw. des „Heterosexismus“ (so HARTMANN in HARTMANN/HOLZKAMP 1995, S. 247 ff.) mit entsprechenden Forderungen nach angemessener, nichtdiskriminierender Repräsentation aller Lebensformen in den Lehrmaterialien etc.

Auch die ungleiche Verteilung der Funktionsstellen (vor allem der Leitungsstellen in den Schulen und in der Schuladministration) und die geringe Repräsentanz von Frauen in naturwissenschaftlich-technischen Fächern (c) sind Gegenstand kritischer Diskussionen. Da jeder Mann und jede Frau Erfahrungen mit Vorgesetzten hat, lassen sich hier viele Beobachtungen machen und artikulieren, die zu der generellen Patriarchatsthese passen. Als ein Beispiel sei hier nur aufgeführt der Erfahrungsbericht von ULRIKE FICHERA mit dem Titel „Der ‚kleine Unterschied‘ in den alltäglichen Beziehungen zwischen Lehrerinnen und männlichen Vorgesetzten“ (FICHERA 1990). Manche Besonderheiten dieses Textes, der viele eindrucksvolle Belege zur Unterdrückung von Frauen durch Männer bzw. durch Vorgesetzte liefert, sind auf die mit ihm verfolgten politischen Absichten zurückzuführen. So liest man z.B.: „Ich behaupte hier nicht, daß alle männlichen Vorgesetzten absichtliche Frauenunterdrücker seien. Es gibt viele kooperative Rektoren ... die einen demokratischen, partnerschaftlichen Umgangsstil pflegen. Aber auch ohne böse Absicht können sie zu Handlangern des patriarchalen Systems werden ...“ (S. 440, Anm. 4). „Wenn Frauen auf Leitungsfunktion eine qualitative Veränderung bewirken sollen, wird eine paritätische Beteiligung von Frauen an Machtpositionen nicht ausreichen. Wenn Männer es darauf anlegen, haben sie mit Hilfe von männeridentifizierten Frauen immer noch die Mehrheit, die am wenigsten ‚gefährliche‘ Frauen auszusuchen. Deshalb wäre zu überlegen, ob die Frauenquote *über 50%* erhöht werden müßte“ (S. 443).

In den neuen Bundesländern sind – so eine Datenrecherche von MECHTHILD VON LUTZAU – 58,41 % der Schulleitungsstellen mit Frauen besetzt, in den alten Bundesländern sind es 22,23 % (VON LUTZAU 1995). Nach dieser Datenrecherche wären die Chancen in den neuen Bundesländern derzeit generell höher – nicht jedoch an allen Schulformen –, Frauen in Leitungsstellen anzutreffen, so daß zumindest das einfache Zuordnungsschema „mächtige Männer/ohnmächtige Frauen“ nicht mehr generell anwendbar wäre, da die Differenz von Vorgesetzten/Untergebenen als Machtdifferenz nicht mehr korrespondiert mit der Geschlechterdifferenz, dem Herrschafts- bzw. Unterdrückungsverhältnis von Männern und Frauen. Aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern wäre

zudem diese einfache Sichtweise, Macht und Ohnmacht auf Männer und Frauen zu verteilen, zu korrigieren durch den Hinweis auf den durchaus auch herrschaftskritisch zu beurteilenden Zwangscharakter von Schulen als Institutionen und das Machtgefälle zwischen Lehrerinnen und Schülerinnen und Schülern, zwischen Erwachsenen und Kindern (TZANKOFF 1992, S. 131; vgl. zur Problematik der Leugnung von Macht bzw. der ausschließlich positiven Deutung weiblicher bzw. mütterlicher Macht KOPP-DEGETHOFF 1990).

Bewegte und bewegende Koeduktionskritikerinnen riskieren daher, mit ihren kritischen Einwänden auf Unverständnis, mit ihren Fortbildungsbemühungen auf Widerstand bei Studierenden und Praktikerinnen und Praktikern zu stoßen, deren Sichtweisen durch die Fortbildung einer Revision unterzogen werden sollen. Fragwürdig wäre es, diesen Widerstand psychologisierend als „Abwehr“, als „provozierende Abwehr“ bzw. als Vorstufe zur Konversion zu deuten, da „Personen sich häufig gerade dann gegen eine Erkenntnis wehren, wenn sie kurz davor sind, sie zu akzeptieren“ (HARTMANN in HARTMANN/HOLZKAMP 1995, S. 244). Gelegentlich gewinnen diese Aufklärungsambitionen geradezu satirisches Format.

So werden Lehrerinnen auf der Basis pauschal gehaltener, vermeintlich gesicherter Ergebnisse „umfassender Forschung“ als nahezu universelle Mängelwesen attackiert (Mangel an Problembewußtsein, an Interessen, an Sensibilität gegenüber sexistischen Diskriminierungen etc.). Diese Mängelbefunde nimmt die Autorin zum Anlaß, „erneut zu bedenken, welche Maßnahmen ergriffen werden müßten, um zu wirksamen Veränderungen beizutragen“ (SAYN-HIERONYMI 1995), ohne zu bedenken, daß Qualifizierungsambitionen von diesen ‚Mängelwesen‘ auch als Entqualifizierungszumutungen wahrgenommen werden können und der autoritäre Verweis auf Ergebnisse „umfassender Forschung“ (S. 37) skeptische Lehrerinnen nicht so ohne weiteres in folgsame Adeptinnen einer autoritär vorgetragenen neuen Lehre verwandelt. Der Verweis auf vermeintlich gesicherte Forschungsergebnisse garantiert keine Akzeptanz neuer, angeblich wissenschaftlich begründeter Maßnahmen, selbst dann nicht, wenn Forschungsergebnisse durch Massenmedien scheinbar gestützt und beglaubigt werden. Dies gilt insbesondere auch für Meldungen, die Mädchenschulbefürworterinnen und -befürworter wie Koeduktionskritikerinnen und -kritiker gleichermaßen in ihren Vorbehalten gegen Koedukation zu bestätigen schienen und auf eine erstaunlich hohe Überrepräsentanz der Absolventinnen von Mädchenschulen, verglichen mit den Absolventinnen von koedukativen Schulen, in naturwissenschaftlichen Studiengängen hindeuten (d). Diese Meldung, daß Schülerinnen von Mädchenschulen weitaus häufiger naturwissenschaftliche Fächer studieren als Schülerinnen von koedukativen Schulen (vgl. KAUERMANN-WALTER u. a. 1988), ist durch fast alle Gazetten gegangen. FAULSTICH-WIELAND (1991, S. 68ff., 1993, S. 35) dokumentiert Spätfolgen dieser methodisch unhaltbaren, publizistisch aber äußerst erfolgreich lancierten Meldung, die bewirkte, daß bis heute in vielen Köpfen „herumspukt“, Studentinnen der Naturwissenschaften, der Mathematik und verwandter Fächer kämen zu großen Prozentzahlen (bis zu 90 % tauchen in Diskussionen auf!) aus Mädchenschulen (FAULSTICH-WIELAND 1993, S. 35). Die Meldung scheint unverwüstlich zu sein. So verweist TSCHENET (1992, S. 6) „auf die in Amerika und Deutschland gemachte interessante Beobachtung, daß Absolventinnen von nichttraditionellen Frauenstudien (z. B. Infor-

matik, Chemie, Physik) mehrheitlich in ehemaligen ‚reinen‘ Mädchenschulen maturiert hatten“ (zu ähnlichen Erfahrungen zum Umgang mit Bildungsforschung vgl. DRERUP 1990; zur Legendenbildung im medialen Umgang mit Forschung CROSSEN 1994; GERWIN 1992; SOMMERS 1995; RUTSCHKY 1995). Derartige Meldungen haben einen hohen medialen Nachrichtenwert. Sie führen jedoch dazu, die Strukturfrage (koedukativ – monoedukativ) zu Lasten didaktischer und methodischer Aspekte überzugewichten (FAULSTICH-WIELAND 1993, S. 36) und Nachrichten aus der Wissenschaft unkritisch zu übernehmen, insbesondere, wenn sie als gesicherte Forschungsergebnisse aus- bzw. weitergegeben werden. Wie gesichert sind aber nun diese vermeintlich gesicherten Forschungsbefunde aus der Bewegungsliteratur?

4. *Populäre Generalisierungen der Koedukationsdebatte auf dem Prüfstand*

Wenn man auch nur ansatzweise die Forschungslage sondiert und sie mit den kursierenden, angeblich gesicherten popularisierten Bewegungswahrheiten konfrontiert, so fällt sofort ein erstaunliches Mißverhältnis auf: Was als vermeintlich gesicherter Befund in popularisierten Varianten kursiert, ist in der Regel mit Sicherheit wissenschaftlich unhaltbar bzw. bedarf noch der wissenschaftlichen Überprüfung. Der von Wissenssoziologen vorgeschlagene „soziale Fahrplan“ (NAMER 1981) für die Verbreitung wissenschaftlichen Wissens wird nicht eingehalten.

Der gesellschaftliche Fahrplan wissenschaftlichen Wissens sieht drei Legitimationsstufen vor: Die Legitimation durch die *scientific community*, die Legitimation durch die Massenmedien sowie die Legitimation durch außerwissenschaftliche Gruppen (hierzu DRERUP 1990, S. 46ff.). Der Vertrieb wissenschaftlichen Wissens über die Medien, insbesondere über die Bewegungsliteratur, gehorcht jedoch nicht diesen Anforderungen, die scheinbar exakt quantifizierbaren Resultate (z. B. zur Bildungsforschung DRERUP 1990; zu einem Massensterben an Magersucht in den USA vgl. WOLF 1994, S. 256; kritisch: SOMMERS 1995, S. 11ff.) werden in Umlauf gebracht und als vermeintlich wissenschaftlich approbierte Erkenntnisse ohne kritische Überprüfung geglaubt (vgl. FALUDI 1995; BURNHAM 1987). Dies gilt auch für scheinbar gesicherte Erkenntnisse in der Koedukationsdebatte (natürlich zur Gänze für die einer Vorwortrethorik geschuldeten Inanspruchnahme von Forschungsergebnissen für zeitweise Geschlechtertrennung in nahezu allen Fächern durch NAUMANN 1995). Ich will diese Kritik im folgenden erläutern und begründen am Beispiel der Thesen von der generellen Diskriminierung der Mädchen im Regelschulsystem (a), der Interaktionsbenachteiligung (b), der vermeintlich gesicherten Folgen von Geschlechterstereotypen in den Lehrplänen/Lehrbüchern (c), der Unterrepräsentanz von Frauen in Leitungspositionen bzw. als Lehrerinnen im mathematisch-naturwissenschaftlich-technischen Unterricht (d) und den Auswirkungen des koedukativen Unterrichts auf die Entwicklung der Interessen und des Selbstvertrauens von Mädchen (e).

Ich beginne zunächst mit dem generellen Befund, daß Mädchen durch das koedukative Schulsystem benachteiligt werden (a). Diesem generellen Befund

widerspricht, daß Mädchen offensichtlich das koedukative Schulsystem weit erfolgreicher absolvieren als Jungen. Selbst eine Behauptung, der zufolge sich die Geschlechterunterschiede im Schulsystem nivellieren, ist offensichtlich falsch. Die Mädchen haben von der Bildungsexpansion im allgemeinen Bildungssystem weitaus stärker profitiert als die Jungen (vgl. PREUSS-LAUSITZ 1993, S. 150; generell zu den quantitativen Befunden vgl. HORSTKEMPER 1995b; BAUMERT 1992, S. 104). So ist, um nur einige Zahlen zu nennen, der Mädchenanteil im Gymnasialbereich in den neuen Bundesländern ungefähr bei 60 % angelangt, in den alten Bundesländern bei 54 % (die genauen Zahlen bei HORSTKEMPER 1995 b, S. 189). Zeitungsmeldungen formulieren das Avancieren der Mädchen gelegentlich schon in den Schlagzeilen, so beispielsweise für Hessen die Frankfurter Rundschau in ihrer Ausgabe von 9.3.1996: „Schulbildung – Mädchen hängen die Jungen ab“. Im Text kann man sodann lesen: „Junge Frauen haben in Hessen im Durchschnitt eine höhere Schulbildung als junge Männer. 70 % der weiblichen Schulabgänger haben 1995 mit einem Realschulabschluß oder dem Abitur abgeschlossen, aber nur 60 % der männlichen. Nur in der Rubrik Hauptschulabschluß und in der Rubrik ohne Abschluß bzw. Sonderschulabschluß ‚überflügeln‘ die Männer die jungen Frauen mit jeweils 5 %“. Von einem generellen Bildungsdefizit der Mädchen kann derzeit nicht mehr gesprochen werden, auch nicht von einer sogenannten Nivellierung der Geschlechterdifferenzen im allgemeinen Bildungswesen. Das gilt für alle Schichten der Bevölkerung (vgl. BELLENBERG/KLEMM 1995, S. 221), zwar bleibt die schichtspezifische Chancengungleichheit erhalten, aber innerhalb der Schichten sind die Mädchen offensichtlich im allgemeinen Bildungssystem erfolgreicher als die Jungen (S. 221 f.), wobei es immer noch erstaunliche regionale Ungleichheiten in der Bildungsbe teiligung gibt (S. 223 ff.). Allerdings sind Mädchen und Frauen auch weiterhin in der Berufsausbildung und auf dem Arbeitsmarkt benachteiligt (80 % der Frauen werden in nur 25 Berufen ausgebildet), wozu auch geschlechtertypische Fächerwahlen in der Oberstufe beitragen mit entsprechenden Folgen bei der Berufs- bzw. Studienwahl (Bildungskommission NRW 1995, S. 127 f.).

Nun zu den einzelnen Befunden, wie sie als vermeintlich gesicherte Forschungsergebnisse kursieren. Mit am bekanntesten dürfte das schon genannte „Ergebnis“ der sogenannten Interaktionsforschung (b) sein, dem zufolge Lehrerinnen und Lehrer den Schülern $\frac{2}{3}$, den Mädchen nur $\frac{1}{3}$ der Aufmerksamkeit widmen (vgl. z. B. FICHERA 1990, S. 421). Manchmal wird gar eine „Viertelparität“ behauptet (KREIENBAUM 1992, S. 65), manchmal wird auch nur behauptet, daß Lehrer und Lehrerinnen den Jungen „mehr“ bzw. „weitaus mehr“ Aufmerksamkeit widmen als den Mädchen (z. B. NYSEN/SCHÖN 1992, S. 860, 864). Während KAUFMANN-WALTER, KREIENBAUM und METZ-GÖCKEL (1988, S. 171) richtig schreiben, daß diese Annahmen zur Aufmerksamkeitsverteilung wie auch die anderen Ergebnisse „noch eher Hypothesen und Erkenntnisse aus qualitativen Studien“ darstellen, deren „Verallgemeinerung und empirische Validierung noch aussteht“ („damit sind eher Forschungsfragen skizziert als ein Bericht über geleistete Forschung“, ebd.), werden diese Relativierungen von anderen Autorinnen (z. B. FICHERA 1990; MANTOVANI 1994, S. 305 ff.) nicht zur Kenntnis genommen bzw. nicht zur Kenntnis gebracht. Die Annahme ungleicher Aufmerksamkeitsverteilung wird zur scheinbar exakten, quantifizierten Formel „scharf gemacht“ – $\frac{2}{3}$ versus $\frac{1}{3}$ oder gar $\frac{3}{4}$ versus $\frac{1}{4}$ – und in dieser medienwirksamen

Aufmachung verbreitet, die sich als Bewegungskomma verbinden läßt mit „Vorwurfsmentalität“ und männlichem „Feindbild“ (vgl. RUTSCHKY 1995).

Die erstaunliche Überlebensfähigkeit dieses Dogmas verdankt sich einer optimalen Nutzbarkeit für Fundamentalkritik gesellschaftlicher Verhältnisse entlang der Geschlechtergrenze, der unkritischen Zustimmungsbereitschaft von Kritikern und Kritikerinnen dieser Verhältnisse und der Selbstimmunisierung gegen Widerlegung. „Die ‚Zwei-Drittel-für-die-dominanten-Jungen-und-ein-Drittel-für-die-unterdrückten-Mädchen-These‘ immunisiert sich einmal mit dem Hinweis auf ‚viele empirische Studien‘ und zum anderen mit dem Hinweis auf die Selbstverständlichkeiten der Geschlechterhierarchie gegen weitere Überprüfung und Differenzierung“ (BREITENBACH 1994, S. 185). Zur „Immunität“ dieser These trägt auch ihre Abschwächung bei. Man spricht dann vorsichtiger von einer „ungleichgewichtige[n] Kommunikationsstruktur im Klassenzimmer“, verweist im übrigen jedoch ohne methodische Bedenken auf die immer gleichen Studien und Erfahrungsberichte (so z.B. HORSTKEMPER 1996, S. 173 f.; FAULSTICH-WIELAND/HORSTKEMPER 1996; KREIENBAUM 1996; kritisch zu dieser „Flickwerkempirie“: BREITENBACH 1994). Auf diese Art und Weise hat sich ein geschlossener Diskussions- und Argumentationszirkel etabliert, in dem „geschlechtsbezogene Kommunikationsmuster“ (z.B. Dominanzverhalten einiger Jungen, kooperatives Verhalten einiger Mädchen im Schulalltag) zu „Eigenschaften von Mädchengruppen und Jungengruppen und dann weiter zu *Eigenschaften von Jungen und Mädchen verallgemeinert*“ worden sind (BREITENBACH 1994, S. 186). BREITENBACH, die dieses Vorgehen kritisiert, deutet diese Praxis, Forschung auf eine methodisch unhaltbare Bestätigung bereits formulierter Theorien zu beschränken, auch als eine Reaktion feministischer Schulforscherinnen, die mit der „ängstlich gehüteten, weil unzulänglichen empirischen Basis zusammenhängen“ könne (ebd.). Das – so ist zu vermuten – könnte auch der Grund dafür sein, rhetorisch diese Schwächen zu verdecken und immer wieder auf die gleichen methodisch fragwürdigen bzw. fragwürdig verwandten Studien zurückzugreifen, z.B. die Studien von STANWORTH (1983), SKINNINGSRUD (1984), FRASCH und WAGNER (1982), SPENDER (1985) oder ENDERS-DRAĞÄSSER und FUCHS (1989). An die Stelle einer differenzierten kritischen Analyse der zeitlichen und kulturellen Kontexte sowie der theoretisch-methodischen Voraussetzungen einzelner Studien, der Prüfung der Verallgemeinbarkeit von Resultaten und ihrer Transferierbarkeit tritt in der Regel die methodisch ungesicherte additive Zusammenfügung entkontextualisierter und umgedeuteter „Ergebnisse“ (vgl. kritisch BREITENBACH 1994, S. 185) und die rhetorische Synthese („Der Blick auf die wichtigsten Forschungsbefunde zum heimlichen Lehrplan offenbart ...“ – KREIENBAUM 1996, S. 50) der Bestandteile der Zentralthese der Koe-dukationskritik mit Verweis auf „die (feministische) Schulforschung“ und (!) „Erkenntnisse der Männerbewegung“ (S. 50 f.).

Ein genauerer Blick müßte zumindest Zweifel aufkommen (vgl. BREITENBACH 1994, S. 185) lassen, ob Befunde aus Untersuchungen zur Aufmerksamkeitsverteilung an baden-württembergischen Grundschulen (FRASCH/WAGNER 1982) immer noch und auch für gymnasiale Oberstufen zutreffen, ob Resultate einer norwegischen Studie (SKINNINGSRUD 1984) sich problemlos in die deutsche Diskussion einarbeiten lassen (vgl. BREITENBACH 1994, S. 185), ob methodisch kaum überprüfbare Verallgemeinerungen aus einer englischen Interviewstudie von

STANWORTH (1983, S. 50) als „Schlußfolgerung aus der Aufarbeitung einer großen Anzahl englischer Studien“ qualifiziert werden können, ob angelsächsische Befunde auch auf deutsche Verhältnisse zutreffen, was behauptet, aber nicht nachgewiesen wird (FAULSTICH-WIELAND/HORSTKEMPER 1996, S. 516; vgl. NAUMANN 1996, S. 6).

Besonders prominent ist in der deutschen Diskussion die sogenannte „Interaktionsstudie“ von ENDERS-Dragässer und FUCHS (1989) geworden, deren methodische Mängel im großen Kontrast zur Wirksamkeit dieser Studie in der öffentlichen Diskussion standen. PREUSS-LAUSITZ hat diese Kritik (wie sie auch von vielen Pädagoginnen formuliert worden ist; vgl. z. B. HILGERS 1994, S. 117 f.; TZANKOFF 1992; NYSSSEN/SCHÖN 1992, S. 865, 867; BREITENBACH 1994) prägnant zusammengefaßt. Er konstatiert, daß in der einschlägigen Diskussion Meinungen als Ergebnisse formuliert werden, Aussagen ausländischer Studien zur Interaktion unkritisch übertragen werden und Einzelbefunde aus qualitativen Untersuchungen unreflektiert quantitativ verallgemeinert werden. Er schreibt zu dieser Studie, die ENDERS-Dragässer und FUCHS über die Beziehung zwischen Mädchen und Jungen in Schulklassen durchgeführt haben: „... dort wurden *Lehrerinnen* über Interaktion in Klassen befragt; nicht einmal die *Anzahl* der Befragten wird genannt. Kriterien der Text-Auswahl aus dem Interviews bleiben für den Leser undurchsichtig, so daß der – vielleicht ungerechtfertigte, aber legitime – Verdacht, die Forscherinnen berichteten nur, was sie ohnehin belegen wollten, nicht ausgeschlossen werden kann. Videoaufzeichnungen von ganzen fünf Stunden werden ausgewertet. *Darauf beruhen Aussagen über die massive Bevorzugung der Jungen im Unterricht*; eine quantitative Analyse dieser wenigen Stunden wird abgelehnt, nichts ist überprüfbar. Der Hinweis, daß politische Gründe zu einer Verkürzung der Untersuchung (im damals CDU-regierten Hessen) führten, schützt die Verfasserinnen nicht davor, bescheiden mit dem qualitativen Material umzugehen. Sie selbst haben die Studie mehrfach publizistisch ausgewertet, dort jedoch nicht mehr auf die schmale oder unklare Grundlage hingewiesen. Das klingt dann etwa so: ‚... haben wir einen ziemlichen Leidensdruck bei Schülerinnen ... feststellen können‘ – ohne Mädchen je gefragt zu haben“ (PREUSS-LAUSITZ 1993, S. 153).

Affirmativ wird die Interaktionsstudie in vielen Publikationen der Bewegungsliteratur, aber auch in Bilanzen feministischer Koeduktionsforschung verwandt – so z. B. bei FAULSTICH-WIELAND und HORSTKEMPER (1996) oder KREIENBAUM (1996). Gelegentlich werden die theoretischen Annahmen dieser Studie mit guten Gründen kritisiert (TZANKOFF 1995, S. 121 f.), der Hinweis auf die methodischen Probleme wird jedoch folgenlos im Anhang beigelegt (S. 188 f.), die methodisch ausgewiesene Kritik von BREITENBACH bleibt unerwähnt, bzw. sie wird nur erwähnt als Beleg dafür, daß die kritischen Anfragen und methodischen Einwände „zunehmend auch innerhalb der Frauenforschung diskutiert werden“ (HORSTKEMPER 1996, S. 179). Die in dieser Interaktionsstudie präsentierten Momentaufnahmen zur unterrichtlichen Interaktion und ihre Interpretationen sind auch aus anderen als den bereits genannten Gründen in mehrfacher Hinsicht problematisch. Zum einen dürfte, was für die *Jungen* behauptet wird, nicht für die *Jungen* gelten (TZANKOFF 1995, S. 133). Man wird bei genauer Analyse sehr schnell erkennen, daß es in vielen Klassen einige Kinder mit erheblichen Verhaltensproblemen gibt – und das sind in der Regel Jungen, die

Schwierigkeiten machen bzw. denen die praktizierte Unterrichtsform Schwierigkeiten macht (vgl. z. B. NYSSSEN 1995, S. 76), bei deren Abwesenheit das Unterrichten leichter fällt. In den Interaktionsstudien ist erstaunlich undifferenziert die Rede von *den* Jungen. Zugleich fixieren derartige Interaktionsstudien den Blick gemäß einer normativen Pädagogik (Gleichverteilung der Aufmerksamkeit) auf die Lehrperson als die Leitfigur des sogenannten Frontalunterrichts, einer Unterrichtsform, die Kindern vor allem, wenn sie unter einschränkenden Lernbehinderungen leiden, große Lernprobleme verschafft (vgl. PREUSS-LAUSITZ 1993, S. 149), insbesondere, wenn sie zudem – wie Jungen – bisher weniger auf Anpassung und stärker auf Eigenständigkeit erzogen worden sind als Mädchen. Jungen werden so schnell zu Opfern eines auf diese Weise arrangierten Unterrichts, der mit autoritärem Lehrverhalten einhergeht. Ihre Renitenz gegen den Zwangscharakter der Institution Schule und gegen ein potentiell oder real autoritäres Regime der Lehrerin wird disqualifiziert als Ausdruck „patriarchalischen Dominanzstrebens eines Sextaners gegenüber seiner erwachsenen Lehrerin“ (so der bewußt polemische Kommentar von TZANKOFF 1992, S. 131; vgl. TZANKOFF 1995, S. 121). Mädchen vermögen sich überdies leichter in die Schülerrolle hineinzufinden. „Mädchen verhalten sich in der Schule vorwiegend aufmerksam, ruhig und stärker angepaßt, durchaus fleißig, aber unauffällig. Sie übernehmen im Unterricht eine tragende Rolle, kooperieren mit der Lehrkraft und, anstatt zu konkurrieren, übernehmen sie sogar die Disziplinierung der Mitschüler ... Damit erfüllen Mädchen ... die Anforderung der klassischen Schülerrolle“, deren Merkmale wiederum denen des weiblichen Geschlechterstereotyps „weitgehend ähneln“ (HILGERS 1994, S. 112f.).

Allerdings bedürfen alle diese Annahmen über geschlechterspezifische Differenzen schulischer Interaktion auch weiterhin systematischer empirischer Überprüfung, die nicht durch „Blitzkriegethnographien“ (RIST 1980) geliefert werden kann bzw. die man sich auch nicht durch systematisch-kategoriale Studien einer Patriarchatskritik ersparen kann, deren Annahmen nur noch als belegbar, nicht als widerlegbar zu gelten haben (vgl. zur Problematik in der Unterrichtsforschung GLUMPLER 1995; BREITENBACH 1994; als gelungene Beispiele solcher Analyse vgl. THORNE 1993; OSWALD 1986; zur außerunterrichtlichen Kommunikation vgl. auch die populäre Abhandlung von TANNEN 1993, v. a. S. 206ff.). Zudem dürfen diese „Tartarenmeldungen“ über sexistische Interaktionskultur in den Schulen schon deshalb nicht einfach kanonisch festgeschrieben werden, weil es etliche Beispiele für erfolgreiche Interventionsversuche gibt (z. B. BARTSCH 1991) und weil man die schulische Interaktionskultur auch durchaus abweichend von der patriarchatskritischen Deutung interpretieren kann, die den „geheimen Lehrplan“ nur als Teil patriarchaler Gewaltausübung zu entschlüsseln vermag. Wenn man von der – plausiblen – Annahme ausgeht, daß Konstellationen familialer Psychodynamik sich auch in der schulischen Interaktion auswirken, daß Lehrer und Lehrerinnen mit Schülern und Schülerinnen Beziehungen eingehen, die denen von Vater/Mutter zu Tochter/Sohn ähneln, so birgt der „geheime Lehrplan“ auch „matriachale Herrschaftsgeheimnisse“, die es zu entschlüsseln gilt (vgl. AMENDT 1996, S. 375ff.).

Während beim ersten Hauptpunkt der Koedukationskritik – Sexismus in der schulischen Interaktion – Koedukationskritik auch häufig mit der Strukturfrage gekoppelt wurde (koedukativer oder geschlechtergetrennter Unterricht), gilt

dies für den zweiten Hauptstrang der Koedukationskritik nicht, der vor allem Geschlechterstereotype in Lehrbüchern und Lehrplänen thematisierte (c). Diese Lehrbuch- und Lehrplankritik knüpft an die ältere kritische Auseinandersetzung, wie sie zur Hochzeit der Curriculumdiskussionen in den sechziger und siebziger Jahren in der BRD geführt wurde, und erweiterte diese Kritik mit Blick auf die Geschlechterdifferenz mit einem beachtlichen politischen Erfolg. So konnte man anhand von Schulbuchanalysen nachweisen:

- „Mädchen und Frauen waren in den Abbildungen und Texten seltener repräsentiert als Jungen und Männer;
- Frauen wurden überwiegend in der traditionellen Rolle der Mutter und Hausfrau dargestellt.
- Darstellungen berufstätiger Frauen beschränkten sich auf ausgewählte Arbeitsmarktsegmente („Frauenberufe“) und auf Berufe mit eher geringer Gratifikation.
- Schulbuchdarstellungen unterschieden und pointierten bereits bei Kindern weibliche und männliche Persönlichkeitsmerkmale“ (GLUMPLER 1995, S. 140).

Allerdings sagen diese Untersuchungen, da sie vorwiegend als inhaltsanalytische Arbeiten durchgeführt wurden, noch recht wenig über die Form und Folgen der Rezeption von Schulbüchern im Unterricht. Diese Lehrbuchkritik hat zudem dazu geführt, daß in vielen Bundesländern die Zulassungsbedingungen für Schulbücher verändert worden sind (vgl. BÜTTNER/ENDREJAT/NAUMANN 1995, S. 311 ff.; GLUMPLER 1995, S. 141). Ähnliche Erfolge sind allerdings für die Lehrplanreform offensichtlich nicht zu verbuchen (S. 142f.), zumal sich durchaus unterschiedliche Interessen formieren, die sich wechselseitig blockieren können. Zudem sind manche Vorschläge für eine Veränderung des Lehrplans und gar für eine „nichtpatriarchale Didaktik“ noch recht unausgegoren (z.B. KAISER 1995).

Der dritte Hauptpunkt der Koedukationskritik bezog sich auf die geringe Anzahl von Lehrerinnen in Führungspositionen und ihre geringe Repräsentanz in naturwissenschaftlichen Fächern (d). KREIENBAUM faßt diese Auffassung zusammen: „Der niedrige Status von Frauen in der Schulhierarchie signalisiert den Schülerinnen wie den Schülern, daß Frauen weniger wichtig sind als Männer. An vielen Schulen fehlen den Schülerinnen starke Frauen und ihre Lebensentwürfe als Vorbilder ...“ (KREIENBAUM 1992, S. 64). „Der niedrigere Status von Lehrerinnen bestärkt die Jungen darin, als ‚Männer‘ die eigentlich Mächtigen zu sein“ (S. 66). De facto dürfte es jedoch heute so sein, daß Kinder in den prägenden ersten vier bzw. sechs Schuljahren der Grundschule in der Regel von Frauen unterrichtet werden, die über sie Macht ausüben, indem sie ihnen die Themen und Ziele des Unterrichts vorgeben, sie permanent benoten, einen entscheidenden Part bei der Gestaltung der weiteren Schulkarriere innehaben etc. (vgl. hierzu PREUSS-LAUSITZ 1993, S. 162f.). Wenn zudem, wie an 81,6 % der Grundschulen in den neuen Bundesländern, auch die Schulleitung nur durch Frauen besetzt ist (VON LUTZAU 1995), so entfallen alle Voraussetzungen für die schlichte Vorstellung, wonach Schulkinder die Geschlechterdifferenz an den Schulen nur als Differenz mächtiger Männer zu ohnmächtigen Frauen wahrnehmen können. Allerdings hat die Flucht in den Opferstatus bzw. in die Ohnmacht trotz offensichtlicher Macht und Machtbedürfnisse einen doppelten Effekt: Sie hilft

„1. die Unschuld der Ohnmächtigen vor sich selbst und den anderen zu bewahren und 2. den Blick abzulenken von den realen Handlungen von Frauen, die oft ein gerüttelt Maß an Machtbewußtsein aufweisen“ (KOPP-DEGETHOFF 1990, S. 189; MODELMOG/GRÄSSEL 1995). Möglicherweise verliert die Flucht in den Opferstatus auch in den neuen Frauengenerationen an Attraktivität (LANDWEER 1990, S. 37; DRERUP 1997, S. 95), für sie scheint – so NAOMI WOLF – eher das ständige Pendeln zwischen Ohnmacht und Macht, zwischen Opfer-Feminismus und Power-Feminismus typisch zu sein (WOLF 1996, S. 225). Frauen scheinen demnach weniger bereit zu sein, sich noch in der Weise als Opfer zu sehen, wie feministische Bewegungsfrauen in töchterlichen Rettungsphantasien ihre Mütter in den siebziger Jahren gesehen haben (hierzu PROKOP 1994; vgl. WOHLRAB-SAHR 1993, S. 138).

Auch die Lehre von der positiven „Modellwirkung“ von Frauen als Lehrerinnen in Mathematik und naturwissenschaftlichen Fächern läßt sich nicht so ohne weiteres durch Forschungsergebnisse stützen. Untersuchungen etwa zum Mathematikunterricht deuten darauf hin, daß die Annahme, der zufolge Mädchen dank weiblicher Vorbilder (Lehrerinnen) ein größeres Selbstvertrauen in ihre Leistungsfähigkeiten in diesen Fächern entwickeln, doch zu relativieren ist, insbesondere dann, wenn Geschlechterstereotype auch Lehrerinnen zu falschen Einschätzungen der mathematischen Fähigkeiten ihrer Schülerinnen veranlassen (vgl. hierzu HILGERS 1994, S. 115f.). Das Plädoyer für „weibliche Modelle“ stützt sich zudem häufig auf ebenso schlichte wie falsche Vorstellungen von großen geschlechtsspezifischen Leistungsunterschieden im Fach Mathematik. Daß es sich hierbei um eine Legende handelt, hat in einer Überblickstudie JÜRGEN BAUMERT nachgewiesen (BAUMERT 1992, S. 94). BAUMERT weist darauf hin, daß internationale vergleichende Studien für den Beginn der achtziger Jahre „eine erhebliche Variabilität der Geschlechtsunterschiede zwischen einzelnen Ländern – in einigen Ländern ist für Mädchen sogar ein Leistungsvorsprung zu verzeichnen“ – nachgewiesen haben. Andere Metaanalysen aus den USA deuten darauf hin, daß in den vergangenen 15 Jahren die Leistungsunterschiede zwischen den Geschlechtern kontinuierlich bis hin „zur praktischen und ... statistischen Bedeutungslosigkeit abgenommen haben“. Relativ groß scheinen allerdings die Leistungsunterschiede noch in den „harten“ Naturwissenschaften Physik und Chemie zu sein (S. 94).

Der letzte Hauptpunkt der Koedukationskritik (e) bezog sich auf die Folgen der Koedukation für die Entwicklung des Selbstvertrauens der Mädchen und ihre Interessenentwicklung im naturwissenschaftlich-technischen Bereich. Zunächst zum Selbstvertrauen. Die Situation scheint einigermaßen paradox: Erfolgreiche Mädchen haben weniger Selbstvertrauen als die weniger erfolgreichen Jungen. HORSTKEMPER, die hierzu eine umfangreiche Längsschnittstudie durchgeführt hat (HORSTKEMPER 1991), führt dies auf geschlechtsspezifisch unterschiedliche Verarbeitungsmuster von Erfolg und Mißerfolg zurück. „Jungen können gute Leistungen besser als Mädchen in ein positives Selbstbild umsetzen, gegenüber schulischen Mißerfolgen ist es weniger anfällig. Kurz: Sie ‚verwerten‘ die Beurteilung der Institution ‚selbstwertdienlicher‘. Für Mädchen dagegen ist gutes Abschneiden eine notwendige, aber keineswegs hinreichende Bedingung für die Entwicklung von Selbstbewußtsein ... Trotz erfolgreicher Schulkarriere nimmt daher das Selbstvertrauen der Mädchen im Laufe der Se-

kundarschulzeit deutlich weniger zu als das der Jungen. Während es sich zu Beginn der Klasse 5 noch auf gleicher Höhe befindet, zeigt sich spätestens ab Klasse 7 ein deutlicher ‚Schereneffekt‘ zuungunsten der Mädchen. Zum Ende der Sekundarschulzeit haben die Jungen ihre Klassenkameradinnen hinsichtlich eines positiven Selbstbildes weit überflügelt“ (HORSTKEMPER 1996, S. 177).

Dennoch reichen diese Hinweise nicht aus, die erstaunlichen Unterschiede in der Entwicklung des Selbstvertrauens zu erklären. HORSTKEMPER vermutet zu Recht, daß schulische und außerschulische Bedingungen zu berücksichtigen sind. Strittig ist, welche es sind und inwieweit sie sich derzeit ändern bzw. geändert werden können (PREUSS-LAUSITZ 1993, S. 161). Der Längsschnittstudie von HORSTKEMPER zur Entwicklung des Selbstvertrauens lassen sich jedoch direkt keine Empfehlungen entnehmen. Die „Schlußfolgerungen und Perspektiven“, die sie im Anschluß an die Zusammenfassung der Studie auflistet (HORSTKEMPER 1991, S. 218ff.), sind – wie sie konzediert – nicht durch die Studie gedeckt (S. 218). Zudem liefert auch die neuere Forschungsdebatte zum Selbstvertrauen weder einfache kausale Verallgemeinerungen noch einfache, unstrittige Empfehlungen (MECCA/SMELSER/VASCONCELLOS 1989) und benennt hierfür auch philosophische, gesellschaftstheoretische und politische Gründe, die man in der deutschen Koeduktionsdebatte vermißt (vgl. KAHNE 1996; SOMMERS 1995, S. 137ff.).

Was die Besonderheiten der Interessenentwicklung in koedukativen bzw. nichtkoedukativen Schulsystemen angeht, so deuten die Forschungsbefunde darauf hin, daß es hier de facto zu einer Verstärkung einer geschlechtsspezifischen Differenzierung der Interessen kommt. BAUMERT (1992, S. 104f.) spricht in diesem Zusammenhang von einem „Spreizungseffekt“ (BAUMERT 1992, S. 104). Die nicht gewünschten geschlechterspezifischen Unterschiede der Interessenprofile von Jungen und Mädchen verstärken sich unter den Bedingungen koedukativer Schulen. Weil dies unmittelbare Auswirkungen hat auf die spätere Fach- und Berufswahl, gibt BAUMERT zu bedenken, daß es vielleicht sinnvoll sei, um geschlechtsspezifische Diskrepanzen im Fach- und Berufswahlverhalten zu vermindern, „zumindest zeitweilig getrennte Unterrichtung von Jungen und Mädchen in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern und Informatik – insbesondere im naturwissenschaftlichen Anfangsunterricht der Sekundarstufe 1“ vorzusehen (S. 105). Eine andere Möglichkeit, das Abfallen des Interesses der Mädchen an Naturwissenschaften zu verhindern, bestünde darin, diese Fächer zu Pflichtfächern zu machen und nicht in den Wahlpflichtbereich abzuschieben, so daß sie nicht abgewählt werden können (PREUSS-LAUSITZ 1993, S. 156). Eine weitere Möglichkeit, wie sie auch derzeit in vielen Modellversuchen erprobt wird, besteht darin, in den jeweiligen Fachdidaktiken und Fachmethodiken neue Ansätze zu entwickeln, die den spezifischen Interessen und Vorerfahrungen der Mädchen eher entgegenkommen als die Didaktiken und Methodiken, welche außerschulische Kontexte berücksichtigen, die – möglicherweise früher – eher Jungeninteressen entsprachen und daher heute zugunsten von Ansätzen aufzugeben bzw. umzuarbeiten sind, welche an die Erfahrungen heutiger Jungen und Mädchen gleichermaßen anknüpfen (vgl. z.B. für den Anfangsunterricht in Physik HOFFMANN 1993; HÄUSSLER/HOFFMANN 1995; vgl. HANNOVER/BETTGE 1993; FAULSTICH-WIELAND 1991, S. 73ff.).

Hingegen scheint sich zumindest auf der Grundlage bisheriger Forschung

eine Rückkehr zu reinen Mädchenschule nicht als Patentlösung anzubieten. Annahmen, die zugunsten eines solchen Vorschlages in die Koedukationsdebatte eingebracht worden sind, haben sich nicht bestätigen lassen.

In einer Regionalstudie hatten Dortmunder Forscherinnen „eher beiläufig“ einen hohen Anteil von Mädchenschulabsolventinnen in den Studiengängen Chemie und Informatik festgestellt – 36 % dieser Studentinnen kamen aus Mädchenschulen, obwohl im Jahre 1983 nur noch 14 % der Abiturientinnen ihre Hochschulzugangsberechtigung an Mädchenschulen erworben hatten (KAUERMANN-WALTER u.a. 1988, S. 176). Dies hatte die Forscherinnen zu der noch eher vorsichtigen Hypothese veranlaßt, „der zufolge Mädchenschulen durchaus eine von den Geschlechterstereotypen abweichende Studien- und Berufsorientierung nicht weniger, sondern gleichermaßen oder auch mehr begünstigen könnten als koedukative Schulen“ (S. 177). Bei einer Befragung der an drei Hochschulstandorten (Dortmund, Aachen, Paderborn) eingeschriebenen Chemie- und Informatikstudentinnen versuchten die Forscherinnen 1987 die schulische Vergangenheit der Chemiestudentinnen bzw. der Informatikstudentinnen an diesen Hochschulen zu ermitteln. Bei einer Rücklaufquote von 40 % erfuhren sie, daß von diesen Studentinnen 57 % vor dem Studium koedukative Schulen und 40 % Mädchengymnasien besucht hatten.

Sie interpretieren diese Befunde als „erste Indizien für die Ausgangsthese“, „daß Mädchenschulen ihre SchülerInnen (eher) veranlassen, ein natur- oder ingenieurwissenschaftliches Studium aufzunehmen“ (S. 180). Dieser Indizienbeweis ist jedoch methodisch äußerst fragwürdig, da erstens von 60 % der Studentinnen die schulische Vergangenheit gar nicht bekannt ist, da zweitens eine Hochrechnung von den antwortenden auf die nichtantwortenden Studentinnen sich auch deshalb verbietet, weil die Antwortbereitschaft bei Mädchenschulabsolventinnen höher gewesen sein dürfte (vgl. FAULSTICH-WIELAND 1991, S. 70), da drittens die Besonderheiten der Hochschulstandorte zu berücksichtigen sind (Anzahl der Mädchenschulen im Umfeld – worauf KAUERMANN-WALTER u.a. verweisen; KAUERMANN-WALTER u.a. 1988, S. 180) und weil schließlich die Eingangsselektivität dieser Mädchenschulen nicht berücksichtigt worden ist. Diese methodischen Schwächen haben die populäre Karriere der Annahme, daß Mädchenschulen Schülerinnen „(eher) veranlassen, ein natur- oder ingenieurwissenschaftliches Studium aufzunehmen“ (ebd.), nicht verhindert. Die Ab- bzw. Anwesenheit von Jungen in der Schule schien somit als wichtigster Faktor ausgemacht zu sein, wobei die spezifischen Besonderheiten, die Mädchenschulen in der genannten Weise wirken lassen, unklar blieben: „Offen bleibt, wie sie dies bewirken könnten“ (ebd.). Einen Hinweis geben die Autorinnen, indem sie auf männliche Dominanz an koedukativen Schulen (Leitung/Fachlehrer in Mathematik und Naturwissenschaft) verweisen und einen Zusammenhang behaupten: „Frauen an der Spitze der Schulhierarchie und im Fachkollegium der Mathematik und Naturwissenschaft scheinen Schülerinnen indirekt zu beeinflussen, selbst eine solche Studien- und Berufsmöglichkeit ins Auge zu fassen – jedenfalls gibt es bei der Wahl der Studienfächer Chemie und Informatik gemäß unserer Studie einen solchen Zusammenhang, ohne daß damit eine Ursachenzuschreibung vorgenommen würde“ (S. 183). Wie immer man diesen Hinweis zu verstehen hat – methodisch läßt sich dieser Zusammenhang nicht erhärten –, die Intention wird deutlich, wenn man abschließend auf „zwei grundsätzliche Folge-

rungen aus der Kritik an der herrschenden Koeduktionspraxis“ verwiesen wird (S. 188). Als solche Folgerungen sollen gelten „Feministische Mädchenschulen“ „mit einem weiblichen Lehrkörper, der (frauenbewußt) ... die Frauenperspektive selbstbewußt auf alle Struktur-, Bildungs- und Lebensfragen dieser Gesellschaft vermittelt“, oder ein flexibles Koeduktionsmodell (Revision des heimlichen Lehrplans, partielle bzw. temporäre Geschlechtertrennung etc.) plus bevorzugter Einstellung von Lehrerinnen in Mathematik und Naturwissenschaften und Quotierungsmaßnahmen an den Hochschulen. Für alle diese Regelungen und Maßnahmen kann man argumentieren, nur lassen sie sich nicht als „Folgerungen“ herleiten aus den Mutmaßungen der Kritik der Koeduktionspraxis über nicht nachgewiesene, geschweige denn erklärte Zusammenhänge des vorherigen Besuchs von Mädchenschulen, die ja mit Sicherheit nicht als feministische Mädchenschulen zu qualifizieren sind, und der Aufnahme eines natur- bzw. ingenieurwissenschaftlichen Studiums. Diese Folgerungen lassen sich auch nicht herleiten aus einer vermeintlich nachgewiesenen Modellwirkung, die festzustellen wäre, wenn Mädchen „in allen Positionen und Fächern“ Lehrerinnen als „Modelle‘ für eine ‚weibliche‘ Geschlechtsrollenidentität erhielten – was für Jungen selbstverständlich ist“ (S. 188). Man kann aus anderen Gründen für eine bevorzugte Einstellung von Lehrerinnen oder feministischen Lehrerinnen, für Quotierung an Schulen und Hochschulen plädieren und auch dafür argumentieren, „die feministische Perspektive und Forschungsergebnisse in die LehrerInnenausbildung und Weiterbildung sowie in die Schulpraxis zu integrieren“ (S. 188; vgl. HOELTJE/LIEBSCH/SOMMERKORN 1995). Allerdings sollte man nicht Befunde als vermeintlich gesicherte Forschungsergebnisse ausgeben und verbreiten, die für bildungs- und bewegungspolitische Optionen in Anspruch genommen werden, die sich so wissenschaftlich nicht begründen lassen. Nachdem sie jedoch einmal erfolgreich über die Medien plaziert worden sind, scheint die Legende von einem Zusammenhang von Mädchenschulbesuch und der Aufnahme eines natur-/ingenieurwissenschaftlichen bzw. mathematischen Studiums in der populären bewegten und bewegenden Diskussion gegen kritische Einwände von seiten der Bildungsforschung mehr oder minder immun geworden zu sein (hierzu FAULSTICH-WIELAND 1993, S. 35).

5. Fazit und Schlußüberlegungen

In der wissenschaftlichen und der populären Konversation über Schule war Koeduktion lange Zeit kein Thema, kein Problem mehr, sondern eine erfolgreiche Problemlösung. Was MARIA NICKEL für die Vorwende-DDR festgestellt hat, galt lange Zeit auch für die BRD: „Der Mythos von der bereits erreichten Gleichberechtigung hat sich in den Köpfen vieler Frauen festgesetzt und sie blind gemacht für die Benachteiligungen, die sie täglich erfahren haben ... Tabuisiert wurde – und zwar verstärkt seit Anfang der 70er Jahre –, daß mit der formalen Gleichberechtigung längst nicht die sozialen Ungleichheiten zwischen den Geschlechtern beseitigt waren ...“ (NICKEL 1990, S. 39 – zitiert nach HORSTKEMPER 1995a, S. 185 f.).

Enttabuisiert wurde diese Sichtweise nur mittels eines neuen Mythos, den der Benachteiligung der Mädchen in koedukativen Schulen durch den offiziellen

Lehrplan (sexistisches Curriculum) und durch den heimlichen Lehrplan (vgl. in apodiktischer Kürze KREIENBAUM 1992, S. 59, 1996, S. 50) einer patriarchalischen Institution Schule als Teil einer patriarchalischen Gesellschaft.

Dieser Benachteiligungsmythos fixiert Mädchen auf den Opferstatus, begünstigt zumindest einfache, einer Vorwurfsmentalität entsprechende Selbst- und Fremdbilder eines Täter-Opfer-Denkens, eingebaut in geschlechtergebundene Sonderanthropologien. Dieser Benachteiligungsmythos verträgt sich nicht mit Befunden, die Mädchen als die eigentlichen Gewinner der Bildungsexpansion im allgemeinen Regelschulwesen qualifizieren, und sieht sich mit Einschätzungen konfrontiert, denen zufolge auch Jungen – insbesondere die Gruppe der Schulversager – im Schulsystem Anspruch auf den Opferstatus erheben können.

Diese Mythen liefern in verdichteter Form Einschätzungen, die politisch-praktischen Orientierungsansprüchen entgegenkommen, während Forschungsdebatten in den Sozialwissenschaften typischerweise nur fallible, häufig widersprüchliche, im Regelfalle nicht endgültige und zudem häufig sehr unterschiedlich auslegbare Befunde liefern. Mythen stiften Einheit und Sicherheit, Empirie setzt Differenzen und Unsicherheiten.

In der Koedukationsdebatte sollen jedoch häufig beide Ansprüche – Wissenschaftsansprüche und politisch-praktische Orientierungsansprüche – zugleich befriedigt werden, und das scheint in der Regel zu Lasten sowohl des wissenschafts- wie des politisch-praktischen Orientierungsanspruchs zu gehen, zumindest aus der Sicht der akademischen Zunft, „in der sich allmählich die Unterscheidung von theoretischem Ertrag und sozialem Engagement durchgesetzt“ hat (KRAUL/TENORTH 1992, S. 834). Es wäre sicherlich z. B. aus wissenschaftlicher Sicht eher abwegig, die Forschungslage zur Koedukation als hinreichend instruktive Grundlage für eine Lösung der Strukturfrage (für oder gegen eine Umstellung von koedukativen auf monoedukative Schulen, d. h. Mädchen- bzw. Jungenschulen) in Anspruch nehmen zu wollen. Die wissenschaftliche Diskussionslage läßt sich derzeit nicht mit seriösen Mitteln zu konvergenten Generalisierungen aufarbeiten und popularisieren, die etwa eine generelle Benachteiligungsthese für Mädchen im koedukativen Bildungssystem stützen würde und so etwa „Einsichten“ bestätigt, wie sie PÖGGELER meint, zugunsten katholischer Mädchenschulen aufgrund „empirischer Befunde“ verbuchen zu können (SCHULTHEIS 1995, S. 13). Wer sich – so KRAUL und TENORTH – auf die „Vielfalt einläßt, mit der Realität konfrontiert, verliert bald die alte Unbekümmertheit der Kritik und jede Naivität in der Formulierung von Defizitzuschreibungen, Alternativen und Forderungen“ (KRAUL/TENORTH 1992, S. 834). Wenn zudem die Schulforschung etablierte Geschlechterreviergrenzen überschreitet und as-kriptive (per Geschlecht) Zugangsbeschränkungen aufhebt, so wird Wissenschaft wieder zu einem offenen Unternehmen (vgl. NUNNER-WINKLER 1994 a, S. 39; zu den Schwierigkeiten kollegialer Kritik vgl. das Themenheft von „Päd. extra“ zur Koedukation 1991, Nr. 9), das sich von auch in der Frauen- und Geschlechterforschung nicht mehr konsensfähigen Positionen einer parteilichen feministischen Wissenschaft gelöst und feministische Reservate verlassen hat (GLUMPLER 1994, S. 20 f.; 1995, S. 150 f.). Die Benachteiligungsthese mag eine politisch nützliche Annahme sein, sie ist nichtdestoweniger in ihrer generellen Form ähnlich unhaltbar wie populäre Annahmen zum räumlichen Vorstellungsvermögen von Mädchen bzw. Jungen (NUNNER-WINKLER 1994 b, S. 65 f.), zur ma-

thematischen Leistungsfähigkeit (BAUMERT 1992), zur unterschiedlichen Lesefähigkeit von Jungen und Mädchen (BRÜGELMANN 1994). Ähnliche Bedenken sind auch gegen die Rede von den vermeintlich spezifisch weiblichen Sichtweisen, Denkweisen, Sprechweisen, moralischen Urteilsformen etc. geltend zu machen, bei denen zudem die Gefahr besteht, Geschlechterstereotype wieder festzuschreiben (vgl. SOMMERKORN 1995; zur Moral NUNNER-WINKLER 1994 c, d), die in der Regel „zur Beschränkung der Entfaltungsmöglichkeiten sowohl von Mädchen als auch von Jungen“ führen (Bildungskommission NRW 1995, S. 127). Ähnlichkeiten geraten so aus dem Blick, vermeintlich gesicherte Unterschiede (Mädchen kooperieren, Jungen konkurrieren, vgl. WOLF 1996, S. 335 f.) werden entsprechend einem verbreiteten Geschlechterklischee überakzentuiert, Mädchen und Jungen werden auch in der Schule in durchaus kritischer Absicht unkritisch exklusiv „getrennten und unterschiedlichen Kulturen“ zugewiesen (zur Kritik THORNE 1993, S. 107 ff.). Vor allem die Fixierung auf Differenzen zwischen den Geschlechtern und auf die Wahrnehmung solcher Differenzen aus der Erwachsenenperspektive führt dazu, Differenzen innerhalb der Geschlechtergruppen und somit auch das große Mittelfeld der Gemeinsamkeiten und Ähnlichkeiten zwischen den Geschlechtergruppen zu ignorieren und nur vermeintlich gesicherte Differenzen zwischen den Geschlechtern herauszustellen, zumal der Nachrichtenwert von „Kein-Unterschied“-Befunden in der Regel geringer ist als der von Resultaten, die Unterschiede herausstellen, wie klein bzw. wie groß sie auch immer sein mögen (S. 104).

Wenn man, wie wohl die übergroße Mehrzahl der Schulforscherinnen (GLUMPLER 1994, 1995; FAULSTICH-WIELAND 1993; HORSTKEMPER 1996 u. a.), Lehrerinnen und Eltern, davon ausgehen kann, daß derzeit eine generelle Rückumwandlung des koedukativen Schulsystems in ein monoedukatives Schulsystem wohl kaum auf der Tagesordnung steht, so dürften Berichte über Entwicklungs- und Modellprojekte zur Reform koedukativen Unterrichts von besonderem Interesse sein. Die im Rahmen solcher Entwicklungsprojekte gewonnenen Erfahrungen und Vorschläge liefern Hinweise für eine Veränderung der schulischen Interaktionskultur, der organisatorischen Differenzierungsformen, der Fachdidaktiken und Fachmethodiken, welche auf die unterschiedlichen Interessenlagen „heutiger“ Mädchen und Jungen Rücksicht nehmen (vgl. z. B. FAULSTICH-WIELAND 1995, S. 140 ff.; HOFFMANN 1993; HÄUSSLER/HOFFMANN 1995). Möglicherweise hat die exklusive Fixierung der Aufmerksamkeit auf Geschlechterdifferenzen den Blick auf generelle Reformdefizite der Schule verstellt, deren Kompensation beiden Geschlechtern zugute kommen könnte und sollte und von denen auch die Gruppe – ca. $\frac{1}{5}$ aller Kinder und Jugendlichen (vgl. HILLER 1991) – profitieren sollte, die bereits im Bildungssystem deklassiert und marginalisiert wird, ohne ihrerseits in der Öffentlichkeit engagierte Fürsprecher gefunden zu haben. An sie zu erinnern ist auch deshalb geboten, weil eine Kritik der Koedukation ansonsten riskiert, zu einem Plädoyer gegen soziale Koedukation zu werden.

Literatur

- AMENDT, G.: Genderaspekte im Schüler-Lehrer-Verhältnis. In: *Leviathan* 24 (1996), S. 372–386.
- BARTSCH, B.: Zur Notwendigkeit geschlechtsspezifischer Mädchen- und Jungenförderung in der koedukativ erziehenden Schule. Diplomarbeit an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Köln. Köln (Ms.) 1991.
- BARZ, M.: Körperliche Gewalt gegen Mädchen. In: U. ENDERS-DRAGÄSSER/C. FUCHS (Hrsg.): *Frauensache Schule*. Frankfurt a. M. 1990, S. 92–119.
- BAUMERT, J.: Koedukation oder Geschlechtertrennung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 38 (1992), S. 83–109.
- BELLENBERG, G./KLEMM, K.: Bildungsexpansion und Bildungsbeteiligung. In: W. BÖTTCHER/K. KLEMM (Hrsg.): *Bildung in Zahlen*. Weinheim/München 1995, S. 217–226.
- BILDUNGSKOMMISSION NRW: *Zukunft der Bildung, Schule der Zukunft*. Neuwied/Kriftel/Berlin 1995.
- BÖHM, W.: Wörterbuch der Pädagogik. Stuttgart ¹³1988.
- BRAUN, K.: Frauenforschung, Geschlechterforschung und feministische Politik. In: *Feministische Studien* 13 (1995), S. 107–117.
- BRAUN, P. (Hrsg.): *Neue Lesebücher – Analyse und Kritik*. Düsseldorf 1972.
- BREHMER, I. (Hrsg.): *Sexismus in der Schule*. Weinheim/Basel 1982.
- BREITENBACH, E.: Geschlechtsspezifische Interaktion in der Schule. Eine Bestandsaufnahme der feministischen Schulforschung. In: *Die Deutsche Schule* 86 (1994), S. 179–191.
- BRÜGELMANN, H.: Unterschiedliche Wege zur Schrift. In: *Päd. extra* 22 (1994), S. 36f.
- BÜTTNER, U./ENDREJAT, H./NAUMANN, B. (Hrsg.): *Koedukation. Texte zur neueren Koedukationsdebatte*. Frankfurt a. M. ²1995.
- BURNHAM, J. C.: *How Superstition Won and Science Lost*. New Brunswick/London 1987.
- CROSSEN, C.: *Tainted Truth*. New York 1994.
- DAVIS, M. S.: „That's interesting!“ Towards a Phenomenology of Sociology and a Sociology of Phenomenology. In: *Philosophy of the Social Sciences* 1 (1971), S. 309–344.
- DAVIS, M. S.: „That's Classic!“ The Phenomenology and Rhetoric of Successful Social Theories. In: *Philosophy of the Social Sciences* 16 (1986), S. 261–301.
- DAVIS, K.: Die Rhetorik des Feminismus. Ein neuer Blick auf die Gilligan-Debatte. In: *Feministische Studien* 9 (1991), S. 79–97.
- DRERUP, H.: Erziehungswissenschaft in den Medien – Gesamtschulforschung in der Presse. In: H. DRERUP/E. TERHART (Hrsg.): *Erkenntnis und Gestaltung*. Weinheim 1990, S. 45–80.
- DRERUP, H.: Mütterlichkeit als Mythos. In: L. BÖHNISCH/K. LENZ (Hrsg.): *Familien*. Weinheim 1997, S. 81–97.
- ENDERS-DRAGÄSSER, U./FUCHS, C.: *Interaktion der Geschlechter – Sexismusstrukturen in der Schule*. Weinheim/München 1989.
- FALUDI, S.: *Backlash – Die Männer schlagen zurück*. Reinbek 1995.
- FAULSTICH-WIELAND, H.: *Koedukation – Enttäuschte Hoffnungen?* Darmstadt 1991.
- FAULSTICH-WIELAND, H.: Bilanz der Koedukationsdebatte. In: *Zeitschrift für Frauenforschung* 11 (1993), S. 33–58.
- FAULSTICH-WIELAND, H.: *Geschlecht und Erziehung*. Darmstadt 1995.
- FAULSTICH-WIELAND, H./HORSTKEMPER, M.: 100 Jahre Koedukationsdebatte – und keine Ende. In: *Ethik und Sozialwissenschaften* 7 (1996), S. 509–520.
- FICHERA, U.: Der „kleine Unterschied“ in den alltäglichen Beziehungen zwischen Lehrerinnen und männlichen Vorgesetzten. In: U. ENDERS-DRAGÄSSER/C. FUCHS (Hrsg.): *Frauensache Schule*. Frankfurt a. M. 1990, S. 404–444.
- FRASCH, H./WAGNER, A. C.: „Auf Jungen achtet man einfach mehr ...“. In: BREHMER 1982, S. 260–278.
- FUHRMANN, E.: Ostdeutsche Schülerinnen und Lehrerinnen vor und nach der Wende. In: HEMPEL 1995, S. 217–235.
- GERWIN, R. (Hrsg.): *Die Medien zwischen Wissenschaft und Öffentlichkeit*. Stuttgart 1992.
- GLUMPLER, E.: Koedukation – Entwicklungen und Perspektiven. In: E. GLUMPLER (Hrsg.): *Koedukation*. Bad Heilbrunn 1994, S. 9–30.
- GLUMPLER, E.: Feministische Schulforschung. In: H.-G. ROLFF (Hrsg.): *Zukunftsfelder von Schulforschung*. Weinheim 1995, S. 133–155.
- HÄUSSLER, P./HOFFMANN, L.: Physikunterricht – an den Interessen von Jungen und Mädchen orientiert. In: *Unterrichtswissenschaft* 23 (1995), S. 107–126.

- HANNOVER, B./BETTGE, S.: Mädchen und Technik. Göttingen u. a. 1993.
- HARTMANN, J./HOLZKAMP, CH.: Sensibilisierung für das Geschlechterverhältnis – Erfahrungen und Erkenntnisse aus der LehrerInnenausbildung. In: HEMPEL 1995, S. 236–252.
- HAUSEN, K.: Patriarchat. In: *Journal für Geschichte* (1986), S. 12–21.
- HEMPEL, M. (Hrsg.): Verschieden und doch gleich. Schule und Geschlechterverhältnisse in Ost und West. Bad Heilbrunn 1995 (a).
- HEMPEL, M.: Koedukation an ostdeutschen Schulen – (k)ein Problem? Thesen zum Referat (Ms.) Magdeburg 1995 (b).
- HILGERS, A.: Geschlechterstereotype und Unterricht. Weinheim/München 1994.
- HILLER, G.G.: Von normierter Einfalt zu normaler Vielfalt. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 37 (1991), S. 225–244.
- HOELTJE, B./LIEBSCH, K./SOMMERKORN, J.N.: Empfehlungen und Forderungen für eine geschlechtsbewußte Bildung von Lehrerinnen und Lehrern. In: B. HOELTJE/K. LIEBSCH/J.N. SOMMERKORN (Hrsg.): *Wider den heimlichen Lehrplan*. Bielefeld 1995, S. 76–94.
- HOFFMANN, L.: Mädchen und Naturwissenschaften/Technik – eine schwierige Beziehung. In: G. PFISTER/R. VALTIN (Hrsg.): *Mädchenstärken. Probleme der Koedukation in der Grundschule*. Arbeitskreis Grundschule, Frankfurt a. M. 1993, S. 114–123.
- HORSTKEMPER, M.: Schule, Geschlecht und Selbstvertrauen – eine Längsschnittstudie über Mädchensozialisation in der Schule. Weinheim/München 1991.
- HORSTKEMPER, M.: Was dürfen Mädchen, was sollen Jungen? Geschlechterrollenorientierungen in koedukativen und nicht-koedukativen Schulen. In: HEMPEL 1995, S. 173–189 (a).
- HORSTKEMPER, M.: Mädchen und Frauen im Bildungswesen. In: W. BÖTTCHER/K. KLEMM (Hrsg.): *Bildung in Zahlen*. Weinheim/München 1995, S. 188–226 (b).
- HORSTKEMPER, M.: Die Koeduktionsdebatte in Ost- und Westdeutschland: Was folgt daraus für die Gestaltung von Schule? In: W. MELZER/U. SANDFUCHS (Hrsg.): *Schulreform in der Mitte der 90er Jahre*. Opladen 1996, S. 165–186.
- KAHNE, J.: The Politics of Self-Esteem. In: *American Educational Research Journal* 33 (1996), S. 3–22.
- KAISER, A.: Nichtpatriarchale Didaktik. (Ms.) Magdeburg 1995.
- KAUERMANN-WALTER, J./KREIENBAUM, A.M./METZ-GÖCKEL, S.: Formale Gleichheit und diskrete Diskriminierung: Forschungsergebnisse zur Koedukation. In: H.-G. ROLFF u. a. (Hrsg.): *Jahrbuch der Schulentwicklung* Band 5. Weinheim/München 1988, S. 157–188.
- KOPP-DEGETHOFF, H.: Big Mother is Watching You – Überlegungen zum Verhältnis von Macht und Mütterlichkeit. In: B. SCHAEFFER-HEGEL (Hrsg.): *Vater Staat und seine Frauen*. Pfaffenweiler 1990, S. 187–208.
- KRAMARAE, CH.: The Condition of Patriarchy. In: CH. KRAMARAE/D. SPENDER (Hrsg.): *The Knowledge Explosion*. New York/London 1992, S. 397–405.
- KRAUL, M./TENORTH, H. E.: Frauenforschung: Perspektivenwechsel in der Erziehungswissenschaft? In: *Zeitschrift für Pädagogik* 38 (1992), S. 833–837.
- KREIENBAUM, M. A.: Der heimliche Lehrplan der Geschlechtererziehung. In: M. A. KREIENBAUM/S. METZ-GÖCKEL (Hrsg.): *Koedukation und Technikkompetenz von Mädchen*. Weinheim/München 1992, S. 51–70.
- KREIENBAUM, M. A.: Bewährt, aber reformbedürftig. Ansätze für eine zeitgemäße Koedukation. In: *Beiträge zur feministischen Theorie und Praxis* 19 (1996), Nr. 43/44, S. 49–57.
- LANDWEER, H.: *Das Märtyrerinnenmodell*. Pfaffenweiler 1990.
- LUTZAU, M. VON: Anteil von Frauen an Schulleitungen in den Bundesländern. (Ms.) Magdeburg 1995.
- MANTOVANI, L.: Fremdbestimmt zur Eigenständigkeit – Mädchenbildung gestern und heute. Chur/Zürich 1994.
- MATT P. VON: *Verkommene Söhne, mißratene Töchter. Familiendesaster in der Literatur*. München/Wien 1995.
- MECCA, A.M./SMELSER, N.J./VASCONCELLOS, J. (Hrsg.): *The Social Importance of Self-Esteem*. Berkeley/Los Angeles/London 1989.
- MODELMOG, I./GRÄSSEL, U. (Hrsg.): *Konkurrenz & Kooperation – Frauen im Zwiespalt?* Münster 1995.
- NAMER, G.: Die dreifache Legitimation. Ein Modell für eine Soziologie des Wissens. In: N. STEHR/V. MEJA (Hrsg.): *Wissensoziologie (Sonderheft 20 der KZfSS)*. Opladen 1981, S. 191–205.
- NAUMANN, B.: Vorwort. In: BÜTTNER/ENDREJAT/NAUMANN 1995, S. 5f.

- NAUMANN, B.: Einleitung. In: Dies. (Hrsg.): Der Magdeburger Kongreß. Texte zur neuen Koedukationsdebatte. Frankfurt a.M. 1996, S. 5–13.
- NEGABIAN, G.: Gibt es einen Rationalitätsfortschritt in der Argumentation zum Thema Koedukation während der letzten 100 Jahre? In: H. PASCHEN/L. WIGGERT (Hrsg.): Pädagogisches Argumentieren. Weinheim 1992, S. 275–296.
- NICKEL, H.M.: Frauen in der DDR. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament, B 16–17 (1990), S. 39–45.
- NIEWÖHNER, F.: Die widerlegte Singularität des Islam. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 13.11.1996.
- NUNNER-WINKLER, G.: Zur Definition von Frauenforschung. In: Sozialwissenschaftliche Frauenforschung in der Bundesrepublik Deutschland: Bestandsaufnahme und forschungspolitische Konsequenzen/Deutsche Forschungsgemeinschaft (hrsg. von der Senatskommission für Frauenforschung). Berlin 1994, S. 29–41 (a).
- NUNNER-WINKLER, G.: Zur geschlechtsspezifischen Sozialisation. In: Sozialwissenschaftliche Frauenforschung in der Bundesrepublik Deutschland: Bestandsaufnahme und forschungspolitische Konsequenzen/Deutsche Forschungsgemeinschaft (hrsg. von der Senatskommission für Frauenforschung). Berlin 1994, S. 61–83 (b).
- NUNNER-WINKLER, G.: Der Mythos von den zwei Moralien. In: Deutsche Zeitschrift für Philosophie 42 (1994), S. 237–254 (c).
- NUNNER-WINKLER, G.: Eine weibliche Moral? In: Zeitschrift für Soziologie 23 (1994), S. 417–433 (d).
- NYSSSEN, E.: Geschlechterverhältnisse und innere Schulreform. In: HEMPEL 1995, S. 73–91.
- NYSSSEN, E./SCHÖN, B.: Traditionen, Ergebnisse und Perspektiven feministischer Schulforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik 38 (1992), S. 855–871.
- OSWALD, H.: Grenzen und Brücken. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 38 (1986), S. 560–580.
- PÄD. EXTRA 1991, Heft Nr. 9: Koedukation.
- PFISTER, G.: Zurück zur Mädchenschule. In: G. PFISTER (Hrsg.): Zurück zur Mädchenschule? Pfaffenweiler 1988, S. 1–8.
- PRENGEL, A.: Pädagogik der Vielfalt. Opladen 1993.
- PREUSS-LAUSITZ, U.: Die Kinder des Jahrhunderts: Zur Pädagogik der Vielfalt im Jahre 2000. Weinheim/Basel 1993.
- PROKOP, U.: Einige Überlegungen zum Thema Entwicklungstendenzen weiblicher Identität. In: M. BRÜCKNER/B. MEYER (Hrsg.): Die sichtbare Frau. Freiburg 1994, S. 76–88.
- RIST, R.C.: Blitzkrieg-Ethnography: On the Transformation of a Method into a Movement. In: Educational Researcher 9 (1980), S. 8–10.
- RUTSCHKY, K.: Feminismus und Spießigkeit. In: Merkur 49 (1995), S. 1–14.
- SAYN-HIERONYMI, S.: Koedukationskritik – (K)ein Thema für LehrerInnen? In: Päd. extra 23 (1995), S. 37–39.
- „Schulbildung – Mädchen hängen die Jungen ab“. In: Frankfurter Rundschau vom 9.3.1996.
- SCHULTHEIS, I.: Zur Problematik der eigenständigen Mädchenbildung. Frankfurt a.M. u.a. 1995.
- SKINNIGSRUD, T.: „Mädchen im Klassenzimmer: Warum sie nicht sprechen.“ In: Frauen und Schule 3 (1984), S. 21–23.
- SOMMERKORN, I.M.: Thematische Einführung. Von der schichtspezifischen über die geschlechtsspezifische Sozialisation zur gesellschaftspolitischen Herausforderung. In: B. HOELTJE/K. LIEBSCH/I.M. SOMMERKORN (Hrsg.): Wider den heimlichen Lehrplan. Bielefeld 1995, S. 7–18.
- SOMMERS, CH. HOFF: Who Stole Feminism? New York u.a. 1995.
- SPECK, J. (Hrsg.): Das Problem Koedukation. Münstersches Institut für wissenschaftliche Pädagogik Münster 1966.
- SPENDER, D.: Frauen kommen nicht vor. Frankfurt a.M. 1985.
- STANWORTH, M.: Gender and Schooling. London u.a. 1983.
- STEINHAUS, H.: Zur pädagogischen Diskussion um das Problem der Koedukation. In: J. SPECK (Hrsg.): Das Problem „Koedukation“. Münstersches Institut für wissenschaftliche Pädagogik. Münster 1966, S. 44–61.
- TANNEN, D.: Du kannst mich einfach nicht verstehen – warum Männer und Frauen aneinander vorbeireden. München 1993.
- THORNE, B.: Gender play. New Brunswick/New Jersey 1993.
- TROMMER, K.: Situation der Frauen in den neuen Bundesländern. In: Erziehung und Wissenschaft (Sachsen) (1995), 11, S. 11 f.

- TSCHENET, R.: Von der Mühsal der Koedukation – ein Mythos wird entlarvt. In: *erziehung heute* (1992), S. 4–11.
- TYACK, D./HANSOT, E.: *Learning Together*. New Haven/London 1990.
- TZANKOFF, M.: Interaktionsforschung und Geschlechtersozialisation – Zur Kritik schulischer Interaktionsstudien. In: K. J. TILLMANN (Hrsg.): *Jugend weiblich – Jugend männlich*. Opladen 1992, S. 124–133.
- TZANKOFF, M.: *Interaktionstheorie, Geschlecht und Schule*. Opladen 1995.
- TZANKOFF, M.: Theorie zur Geschlechtsspezifität in der erziehungswissenschaftlichen Sozialisationsforschung und in der Koeduktionsdebatte oder: Vom Ödipus über eng gewickelte Mädchen zum weiblichen Sozialcharakter und zur binären Codierung. In: H. J. KAISER (Hrsg.): *Geschlechtsspezifische Aspekte des Musikkernens*. Essen 1996, S. 190–226.
- WOHLRAB-SAHR, M.: Empathie als methodisches Prinzip? In: *Feministische Studien* 11 (1993), S. 128–139.
- WOLF, N.: *Der Mythos der Schönheit*. Reinbek 1994.
- WOLF, N.: *Die Stärke der Frauen. Gegen den falsch verstandenen Feminismus*. München 1996.

Abstract

The recent debate on coeducation has given rise to a still growing literature that receives much public attention due to a few generalizations. Less attention is devoted to the methodological weaknesses of these generalizations and the normative character of the proposed practical conclusions summarized under the term "reflexive coeducation". The attempt to establish a practical continuum from scientific findings to the solution of practical educational problems subordinates fallible scientific hypotheses to utility tests without truth tests and runs the risk of confusing the discourses of science with the discourse of social movements. What holds in science need not necessarily hold in social movements and vice versa.

Anschrift des Autors

Prof. Dr. phil. Heiner Drerup, Technische Universität Dresden, Fakultät Erziehungswissenschaften, Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft, 01062 Dresden